

「つくること」にある‘素材・技術・工程’と、そこに生じる ‘人と人／もの／ことの関係’を認識すること

－「生きられる空間」を実感する造形活動を通して－

高 石 次 郎*, 大 平 修 也**

(平成28年6月8日受付, 平成28年12月6日受理)

Research for getting recognition of ‘Material/Technique/Process’ in ‘Making works’ and its ‘Relation between person and person/object/situation’ : Through a progress of ‘Making works’ as a group for seeking “Niche”

TAKAISHI Jiro *, OHIRA Shyuya **

‘Making works’ is separated into creation and technology conveniently in this paper. As the characteristic of the traditional Japanese arts and crafts, there is a state of folklore which let people to acquire creation after the technological practice such as Martial arts. The state of the scholastic learning is similar to that of folklore in the Japanese traditional arts and crafts.

It is important that we recognize ‘Material/Technique/Process’ in ‘Making works’ and its ‘Relation between person and person/object/situation’ from the view of traditional craft. Because the recognition has a possibility that it changes from characterless society to the society which people can really realize “Niche” .

To confirm its possibility, we reflected our “Making works” collaboratively from the angle of ‘Material/Technique/Process’ and ‘Relation between person and person/object/situation’ . As a result, it became clear that ‘Making works’ is effective for the realizing “Niche” .

Key Words : Material/Technique/Process, Relation between person and person/object/situation, Making works, Niche

1 はじめに

美術や工芸などの作品に限らずあらゆるものを作る時、常に創造と技術が融合しながら展開されていくものである。本論では、工芸の作品を作ることを軸として進めていき、本来的に不離一体である創造と技術を便宜的に分けて考えることにする。

伝統工芸的な地場産業では、後継者の育成が喫緊の課題とされている。その育成では技術の伝承が主とされるが、創造の存在を忘れてはならない。この創造よりも技術が優先される傾向は、今日のあらゆる場面でも見られることである。

さて、伝統工芸的な地場産業における伝承では、技術の習得に少し遅れて、職人の試行錯誤や工夫を伴う創造の会得が付随する在り方が一般的だと考えられる。この修練とも換言できる在り方は禅に絡んだ武道・茶道などの日本古来から行われてきた独自の在り方ともいえるだろう。この伝統工芸的な伝承の在り方は、日本の学校教育における教師と子どもの‘教える／教えられる’在り方にも影響を与えてきたと考えられる。

しかし、十分な時間をかけて一つのことに取り組めない学校教育の現状では、創造の会得まで待てずに技術の習得で留まってしまうがちで、そのような‘教える／教えられる’在り方は、図画工作・美術科の作品をつくることにも影響し、子どもの主体性や多様性が十分に発揮されない指導の在り方へとつながった。

このような学校教育の現状において、平成元年の小学校学習指導要領の改訂から作品を作ることによる学習の在り方が見直されるようになったと考えられる^(註1)。

例えば、そこで新設された造形あそび（造形的なあそび）では、子どもたちが各々の創造を発揮して作品をつくることを楽しみながら学ぶことが重視されている。造形あそびでは個々の素材の特徴、素材の扱い方（技術）や制作の流れ（工程）と子どもの関係の中で多くの意味が創造されていき、同時に子どもの主体性や多様性を重視した学習が展開される。また、‘素材・技術・工程’を他者と共に関わり合うことで協同的に紡がれていくことで生じる関係、つまり‘人と人／もの／ことの関係’には、生き生きとした顔と共に子どもの主体性を見ることがで

* 上越教育大学 (Joetsu University)

** 上越教育大学大学院学校教育研究科学生 (Master program student of Graduate School of Education, Joetsu University)

きる。このことから、今後の美術教育実践を研究していくうえでは、可視化できないという理由もあり認識されにくかった現象としての‘素材・技術・工程’にある‘人と人／もの／ことの関係’を認識する必要があると考えるに至った。

本論では、作品を作ることを広義に捉えるために「つくること」と表わし、今日の社会（学校）と工芸の「つくること」との関係を経絡して考察する。

研究方法としては、はじめに上野直樹、長野裕、市川浩の論考を援用することで、文化的要因をもとに構築されてきた日本の「つくること」の背景である‘素材・技術・工程’にある‘人と人／もの／ことの関係’について述べる。次に、西野範夫の造形あそびに関する論考を援用し、‘素材・技術・工程’にある‘人と人／もの／ことの関係’が状況的に変化することとそのための場について述べる。最後に、高石次郎の粘土を用いた実践「クレイマッチ」からヒントを得た国際交流展の協同制作の記録から、主体的・協同的に他者と関わることを省察することで「つくること」の意味を捉え直していく。

2 日本の「つくること」

2-1 伝統的な「つくること」の魅力

日本の伝統工芸的な「つくること」に対する理解を深化させることは、今日の日本における「つくること」を明らかにすることにつながる。

上野直樹は、日本の伝統工芸的な「つくること」を支えた徒弟制について次のように述べている。

学習の“徒弟制モデル”は、「初心者から熟練者に至るステップ的な道筋を（参加として）記述したものだ」と考えられてきたのではないだろうか。そして、“徒弟制モデル”は真正の文化に触れたり、参加したりできる制度であり、積極的に教育のモデルとして取り入れるべきだ、学習のためにそういう文化参加を促すべきだという、教育のスローガンとして受け取られてきたように思われる。こうした見方からすれば、徒弟制は歴史的に実在した特定の実践であり、そうした特定の実践が教育のモデルにもなりうるというわけである。⁽¹⁾

徒弟制という文化参加の在り方は、それに携わる人々が世代を超えて相互に関わり合うことにより伝統工芸的な「つくること」を成していた。現在では作業の効率化や大量生産の必要性から、伝統工芸的な「つくること」にみられた人々のつながりは分断され、最後には人の手を離れて機械化されてきた。この生産技術の向上と共に変化した「つくること」は、「大勢の消費者が全く同じ物を安く入手できる」「機械の導入により職人の熟練を要さない」などを功績とし社会の発展に寄与してきた側面がある。その一方で、こうした現状は「つくること」とそ

れに携わる人達が過去に有していたつながり（人と人／もの／ことの関係）を大切にしている在り方を忘却する懸念も有している。つまり、「ものが生まれた背景に存在する人々の繋がり」といった「つくること」に関わる人々の在り方に価値を見出す観点ではなく「壊れたらすぐに取り替えれば良い」「労せずに良いものが欲しい」などという、ものの^(註2)な価値が優先され、社会全体の価値観の変化をも誘発してきたのではないだろうか。このように見た時、元来、日本の伝統工芸的な「つくること」には、それに関わる人々をつなげる‘人と人／もの／ことの関係’が内在していたことが明らかになってくる。これは本論で述べる、伝統工芸的な「つくること」が有する一つの魅力である。

また長野は、伝統工芸的な「つくること」と素材（ここでは金属素材）がもたらす自然発生的な要因について、次のように述べている。

伝統工芸の作品は、古くは弥生時代から今日まで連綿と続く歴史を有し、その時代の精練による地金を使用してきたことになります。古い時代の地金ほど精練技術が未熟なために不純物質が多く含まれていますので、このことが作品の色に微妙な作用をしています。不純物の及ぼす作用は、不純物の含有量によってだいぶ変化します。伝世色（でんせいしょく）の一つに、深みのある“古色（こしょく）”と呼ばれる色があり、現在では、この色の決定権は不純物の作用がもたらしたのではないかと考えられています。現在の技術では、かえて同じような色合いを出すことができないのです。⁽²⁾

伝統工芸的な製法でつくられた金属素材に含まれる不純物は、素材の精製技術が未熟であった為に含まれていたものである。この不純物の影響と人為が及ばないという意味において自然発生的である要因は、他の素材の製法においても顕在化していた要因であろう。このように見た時、伝統工芸的な製法による「つくること」の‘素材・技術・工程’には「自然発生的な要因」と作者と友好な関係を築くものづくりの在り方、つまり‘素材・技術・工程’を固定したものとはせず柔軟かつ状況的に捉えていく「つくること」の在り方が内包されていたと考えられる。これは本論で述べる、伝統工芸的な「つくること」が有する二つ目の魅力である。

ここで挙げた伝統工芸的な「つくること」の魅力は今日の日本の「つくること」の精神的な基盤を形成したと考えられる。しかし、ものづくりに関わる人々の在り方や伝統工芸的な製法が変化してしまった今日の日本では、伝統工芸的な「つくること」で継承してきた精神性（創造）の伝承が困難な状況になってきているのではないだろうか。この継承と伝承の問題について、長野は次のように述べている。

伝承者の減少もさることながら、継承者、つまり後継者の減少はもっと深刻な問題です。長年にわたって培われた技法も、伝える人がいなければそれでおしまいなのです。後継者不足をこのまま放置しておけば、伝統技法はまったく姿を消してしまうことになります。(…略…)

これは伝統文化に携わる人々の責任ばかりではなく、もっぱら社会状況の急激な変化のためと思われる。まず、社会状況の変化に伝承者自身が追いついていません。つまり、長年にわたって修行し習得してきた技法を続けることが難しいのです。それは、現在の社会状況が、技法のプロセスを変化させたからです。⁽³⁾

「つくること」の変化は‘素材・技術・工程’や‘人と人／もの／ことの関係’を変化させるに留まらず、世代を通して伝承・継承してきた「つくること」の知見を途絶えさせつつある。これは、特定の伝統工芸的な技法が有する知見（技術）が消滅することを意味しているだけでなく、伝統工芸的な「つくること」の精神的な創造の基盤が見失われつつあることも意味している。こうした現状は、あらゆることが可視化・数値化される傾向にある今日にあって、‘素材・技術・工程’にある‘人と人／もの／ことの関係’を認識することが難しいことが背景にあるだろう。そこで、伝統工芸的な「つくること」の在り方を参考にしつつ、現代の新たな状況に適する「つくること」の在り方を問い直す必要があるのではないだろうか。

2-2 今日の「つくること」－発展を問う－

科学技術の発展に伴い、今日の「つくること」に用いる素材は高品質の方向へ向かった。この素材の変化は、日用雑貨や手道具類をはじめとした個人生活のところに留まらず、それらを生産する工場や住居・ビジネス建築などの大規模なところに対しても影響を与えている。今日の建築について、市川は次のように述べている。

実際われわれがいま目にする大部分のビル建築は、建てているところを見ればわかりますように、鉄骨をジャングルジムのように組んで建ててゆきます。あれはいわば空間座標をつくっている。要するに空間を仕切っているだけです。建築というのは、もう建築というよりは空間なんだ。三次元空間座標なんだ。それをよしとする考え方です。

われわれは質的に異なるさまざまな空間を生活のなかでつくりますけれども、現在のように非常に変化の激しい時代には、建ったとき、またどういう用途に用いられるかわからない。だからどういう用途にも使えるような中性的で無性格な均質の空間をつくるというのが、ユニヴァーサル・スペースの考え

方です。⁽⁴⁾

2-1 で述べたように、生産技術の向上は社会の発展に寄与してきた。しかし、職人の手の跡が刻み込まれ人が実際に住まうことで愛着をもちながら時間をかけてつくられた生活空間が、人々の思い入れや愛着を得られずに大量に生産され消費される生活空間に取って代わられることで、定住者を特定しない「中性的で無性格な均質の空間」が大部分を占めるようになっていったのである。こうした生活空間は、始めから用途や使う人を限定しないという意味では民主的ともいえる側面をもつが、ここで問題としたいのは、大量生産を可能にするための均一な大きさ、材料を用いることにより、建築発注者の個性が軽視されるばかりか、職人の加工の癖や遊び心が無駄として除かれる点である。この在り方は、伝統工芸的な「つくること」の在り方を現代の新たな状況に適するよう変換させた在り方だとはいいい難いものであろう。そうしてつくられた無機質な箱は、実際には「使う人を限定しない」＝「特定の使う人のこと（個性）を考えていない」といえ、人間性を軽視していると捉えられる。このような「無人格な空間」は物質的な要因でありながらも、その空間を使う人々の身体動作を均一な状態に方向づけることを通して、人の心という心理的な要因にも影響を与えるものだと考えられる。従って、「無人格な空間」は人の生活、つまり生きることが謳歌され難いものであり、人が住み難い空間だといえるのではないだろうか。

今日の生活空間を取り巻くこうした問題は、個人生活に留まらず社会全体を覆いつくしており、現代の日本の「つくること」の根底にもあると考えられる。この「つくること」に関係する問題について、市川は、更に次のように述べている。

(…略…)、われわれが日ごろ道具の論理に組み込まれ、支配されていることにほとんど気づかないように、手もとに持ち合わせている日常的な道具では、この被支配は潜在的にとどまっている。

ところが工場生産の発展にともなってあらわれた量産システムとそれを支える大規模機械にわれわれがかかわる場合には、被支配はより明瞭になる。われわれはもはや、手もとに持ちあわせている手ごろな道具として機械を発見するのではない。むしろ機械がわれわれを手もとに持ちあわせている道具として利用する、という事態の逆転が起こる。(…略…)。われわれは作業分割にともなって生ずる役割分担によって、「……のために」という用具連関のうちに組み込まれ、システムと機械の論理によって貫徹される。(…略…)二十四時間操業を必要としない場合でも、機械が導入されると、機械の作業量とスピードにあわせて人間が働かなければならない。(…略…)。作業の細分による単純労働化と機械による品質の標

準化は、労働者に労働の全体的意味を見失わせ、創意や熟練の必要を最小限にする。⁽⁵⁾

「つくること」が小規模であったころ、主体は人の側にあり、その範囲を超えていないということから、人に対する道具の支配は潜在的であったといえる。陶芸のロクロ成形を例に挙げれば、制作者は「ロクロの前に座る→粘土を設置する→回転体を成形する」動作を違和感なく行う。それは、「ロクロ成形というロクロの使い方」＝「道具の論理」が歴史的・文化的に身体に「組み込まれ」ていることを示しているが、同時に、制作者がロクロ成形を行うようにロクロに「組み込まれ、支配されている」側面を有するものである。しかし、この段階の支配的な側面は、制作者が制作を中止しようと考えれば容易に抜け出せるものであることから潜在的な道具の支配といえるのである。これに対して、今日の「つくること」が発展と共に成し得た大規模な生産の支配では容易に抜け出すことが出来ないのである。例えば、陶磁器産業のローラーマシンでは、製品を成形する機械のリズムが優先されている。半球状の石膏型に人が粘土をのせると石膏型が回転し、ロボットアームが金属製のゲージを押し当てることで製品の外形を成形する。ローラーマシンの生産ラインは人が轆轤を引く動作よりも早く、休むことなく大量の製品を製造し続ける。ここでは、石膏型に粘土をのせるだけの管理する人（制作者）は、機械の生産リズムに支配されているといえる。

こうした今日の「つくること」では、人は、大規模な製品の稼働を維持する部品に過ぎず、人の生体リズムや生活習慣を優先させるのではなく、機械の稼働効率と生産スピードに合わせて人の労働が設定される。更に、設定された労働条件に合わなければ簡単に作業者を交代させるといった人の大量消費も顕在化していることを踏まえると、今日の「つくること」は、ものづくりにおける創意工夫や熟練の必要性どころか、労働することの意味すらも抱けない空虚な人の心を形づくる原因になっているのではないだろうか。

こうした現状にあっても、今日の日本の「つくること」は伝統工芸的な「つくること」の技術を根底にしながら発展したものである。しかし、生産技術の向上と社会の発展が「無人格な空間」を構成すると共に、「つくること」に関わる人々の心を空虚なものへと変化させたことで、「つくること」の‘素材・技術・工程’にある‘人と人／もの／ことの関係’の認識を衰えさせてきた側面があることに留意しなければいけないだろう。

3 人が「生きられる空間」

3-1 日常生活にみる「生きられる空間」

では、人が主体的に生活（生きること）を謳歌できる空間とはどういったものなのであろうか。これについて、

市川は次のように述べている。

つまり、生きられる空間には、意識的空間と無意識的空間、明るい空間と暗い空間、開かれた空間と閉ざされた空間、それから、くつろげる、アットホームな空間と、くつろげない不安な空間といった価値の対立があります。（…略…）上空間はだいたい聖なる空間であり、下の方向にある地上は俗なる空間であり、さらに地底になると、今度は反聖性という意味での聖性がまた戻ってきます。一般に遠いところは聖であり、近いところは俗だということです。だから山の彼方とか、沖とか、彼岸は、反聖性を含めて聖なる空間を構成します。」⁽⁶⁾

「生きられる空間」とは価値（考えや意味）の対立に溢れた空間であろう。これは日常生活でも垣間見られる空間である。

人を荷物のように詰め込んで輸送しているかのような電車空間では、1人目の乗客は座席の端に着席する。そして、2人目の乗客は、1人目の乗客から距離をとって着席する。3人目の乗客も、先に着席した2人の乗客から距離をとって着席する。このように、そこが「生きられる空間」として、人は他の乗客の状況から電車空間内の座席の位置を価値づけし、着席する場所を判断している。こうした、まだ、人が主体的に生活を謳歌することが許される場所では、人は「生きられる空間」を見出しながら生活している。そこでは快不快といった様々な感情、考えや意味が状況に応じて発生し、相互に影響し合うことで‘人と人／もの／ことの関係’を成す生活（生きること）を形成しているのである。

3-2 子どもの学びにみる「生きられる空間」

この状況に応じて見出され変化する「生きられる空間」の場合は、子ども同士が主体的かつ協同的に行う「つくること」においても観察できる。西野は、造形あそびにおける子どもと世界（素材などの物的環境や教師や他の学習者などの人的環境）との関わりについて次のように述べている。

（…略…）造形あそびの始まりは、状況に依存していると言えるだろう。しかし、よく見られるように、材料を始まりとしても、材料だけが他から切り離されて存在しているわけでない。材料は常にある状況におかれているのである。すなわち、その材料が存在している場の状況、例えば、流木が教室の机の上にあるか、海辺の砂の上にあるか、たくさんの材料の中にあるかということなどによって、異なる情報が与えられる。さらに、造形あそびの始まりは、材料と材料が置かれた状況によるばかりではなく、その行為が行われる季節や天候をはじめ、友人や教師の言語行為も影響を与える。そうした外部の状況と、

自分の状況、例えば、材料に対する好み、経験などといったものが相互に作用し、子どもたちの行為の始まりが立ち上がることになる。こうして一旦行為が始まると状況はより複雑さと多様さを見せ、新しい情報を表出することになる。(…略…)。子どもたちは、その新たに作りだされた状況と、作りだしつつあるものと、自己との間の相互作用によって、次の行為のイメージを立ち上げているのだ。こうしたことがとどまることなく展開されるのが造形あそびである。(…略…)⁽⁷⁾

図画工作・美術科の学びにおいて、子どもは全身で行為することで徐々に変化していく作品の様子に刺激を受けつつ、次の展開やつくる順序を考えながら造形活動を継続していく。この‘素材・技法・工程’が状況的に変化していく「つくること」は、制作者である子どもの経験だけが反映されて展開される行為ではない。素材を取り巻く気候や天候といった自然的要因に加え、教師や他の学習者といった他者の影響を受けるという点で、状況的に変化している‘人と人／もの／ことの関係’からなされる「つくること」だと考えられる。また、そのような状況の変化を身体で感じ、行動へ移すことができる「つくること」を容易にするためには制約が少なく柔軟な開かれた場、つまり個々の人格が立ち上がる「生きられる空間」が必要となる。

日常化した今日の「無人格な空間」から「生きられる空間」へとパラダイムチェンジをするためには、‘素材・技術・工程’にある‘人と人／もの／ことの関係’が状況的に変化することを認識できる美術教育実践の探究を通して、「つくること」の再考察を行うことが有効な手段になると考え、次の協同制作へとつながった。

4 「生きられる空間」をつくる「つくること」

4-1 クレイマッチ

‘素材・技術・工程’と‘人と人／もの／ことの関係’が状況的に変化することを捉えた造形実践として高石が行ってきたクレイマッチがある。クレイマッチは、1997年から実践を開始した「粘土による対話」という大学の陶芸の授業で行っている活動であり、その内容は次の通りである。

二人一組で、回転台の上に乘せた約30kgの粘土を二人の間に置き、自分の側半分に自由に粘土を(で)造形する。1ラウンド(約5分)が終了したら、粘土を180度回転し、相手の造形した上に新たに造形を加える。この繰り返しを約30分間行う。相手の造形に対して、壊したり残したり手をくわえたりする活動を通して、粘土で対話することや、二人の間に関係性が生まれることや、各人が様々な表現をし様々な対処又は反応をすることを実感する。また、試合

形式で行うのは、遊び感覚で熱中するうちに、自然に、深層の美術行為で造形する世界へ導くためである。⁽⁸⁾

クレイマッチにおいて、2人が行う様々な会話や行為には、粘土素材を用いた「つくること」で実践される固有の‘素材・技術・工程’と‘人と人／もの／ことの関係’が状況的に変化する様子を見て取れる。2人は「遊び感覚で熱中するうちに、自然に、深層の美術行為で造形する世界」へ導かれることにより、日常化した今日の「無人格な空間」から「つくること」によって解放され、「生きられる空間」を体験することになるのである。

また素材の粘土は容易に形態を自在に変える特性(塑性)をもつため、制作者の動作が作品の形状として顕在化しやすい利点を有している。

次に、クレイマッチがもつ陶芸の「つくること」や作品の考え方を参考に、「つくること」の‘素材・技術・工程’と、そこに生じる‘人と人／もの／ことの関係’を認識することを目的とした協同制作による美術教育実践を省察する。

4-2 ‘素材・技術・工程’と‘人と人／もの／ことの関係’の構築を目指す「つくること」(概要)

この協同制作は、平成28年の国際交流展^(註3)で行われた上越教育大学芸術系コース(美術)高石ゼミ(教員1人、大学院生5人)の研究発表を前提とした作品制作である。まず展覧会全体の制作条件として、①100×100×100(mm)に収まる大きさ、②海外への輸送に耐えること、の2つが設定された。これらの条件を踏まえ、「(i)石膏ボードで箱(内寸100mm×100mm×100mm、蓋無し)を制作→(ii)箱開口部から粘土を複数人で投入→(iii)粘土の乾燥→(iv)焼成→(v)協議」の工程を一つのユニットとする。この協同制作では出来上がる作品のみならず、成形方法や制作の意味について検討を繰り返す活動を重視した。箱に粘土を投入する造形を採用した理由は、制作条件①をクリアするためと、「作品の成形過程が見えにくい状態だと、普段の制作ではつくるのが難しい意外性のある作品に出合える機会が増える。」という意見を取り入れたためである。このような可視化できない造形を行うことで既成概念化した普段の「つくること」から解放されることをねらった。そして、参加している学生に「生きられる空間」が生まれると共に、‘素材・技術・工程’と、そこにある‘人と人／もの／ことの関係’の認識につながると考えた。

4-3 ‘素材・技術・工程’と‘人と人／もの／ことの関係’の構築を目指す「つくること」(記録)^(註4)

2カ月に及ぶ協同制作では、4-2で述べたユニットを19回繰り返し、19個の作品^(註5)を生み出した。工程(v)協議で、学生が主体的・協同的に取り組み活動そのもの

が変化を繰り返してつくり出されていったこと、また工程（iii）粘土の乾燥（iv）焼成の工芸的なつくり方が取り入れられたことから、クレイマッチの考え方を基にしながら、新しい活動として発展していった。

ここでは、‘素材・技術・工程’にある‘人と人／もの／ことの関係’をつくりつくり変えられていく過程が顕著に観察できた展開として、作品No. 7, No. 8, No. 9の活動（図1）記録を考察する。

- ・場所：上越教育大学陶芸室
- ・日時：平成27年12月9日14時46分－17時21分（各活動の準備も含む）
- ・活動の順番：活動①→活動②→活動③
- ・制作者：2人〔O: 大学院2年生／男性，M：中学校現職教員／大学院1年生／女性〕



図1 OとMによる協同制作の様子

(1) 活動①〔作品No. 7, 素材：白土・ガラス, 活動時間：39分42秒〕

直径約1cmの粘土球を手でつくり箱へ投入後、粉状のガラスを入れて粘土球同士の隙間を埋める。この工程を下方から順次、OとMがその場の状況と判断に気づきながら繰り返すつくり方を行った。

表2 活動①－1〔3：47－4：02の場面〕

発 話			行為
1	M	カレーパンマンのまま 入れてみよ	両手で粘土を丸めて 箱に投入する
2	O	これさ：：丸のつくり方 をさ：：	両手に置いた粘土を 見た後に両手で粘土 を丸める
3	M	うん	両手で粘土を丸める
4	O	1人があえてラグビーボ ール的なのにしてさ：：	両手で粘土を丸めて箱 に投入する
5	O	ふん	粘土を千切る
6	O	1人があえてこう：：し ん：：真球を狙ってつく るっていうの面白いかも 知れないね	両手で粘土を丸める

活動①－1では、活動①を開始してから整った真球形の粘土球を上手くつくれないと感じていたMが、【発話1】の段階でラグビーボール状（カレーパンマンの顔の形）の形のまま粘土を投入しようとしている。これは、Mにとってはラグビーボール状の粘土の形は失敗と認識されており、そのことが自らの造形上の個性（人格）として再認識されつつある場面だと考えられる。また【発話2】【発話4】【発話6】の場面からは、Oが粘土を成形する役割をラグビーボール形係と真球形係に分担してつくるアイディアを思いついたことが分かる。作品No. 7の「粘土を真球状に成形して投入する」というルールに固執せず次の作品の展開を構想している発話からは、OがMの発言（考え）と特性を受容し、活動に取り入れようとする主体的・協同的な制作者同士に生じる関係性の成立と捉えられる。

表3 活動①－2〔29：23－30：25の場面〕

発 話			行 為
7	O	ほらだってちゃんと混ぜ ざってないじゃん	箱の中に入った粘土球 を指さす
8	M	んどれが↑	粘土球を投入する
9	O	これとか	箱の中に入った粘土球 を指さす
10	M		粘土を千切り両手で丸 める
11	O	表面のさ：表面が滑 らかになってないじゃん	両手で粘土を丸める
12	O		両手で丸めた粘土を箱
13	M		に投入する
14	O	ふんーへこんでる	箱とMを交互に見なが ら両手で丸めた粘土を 箱に投入する
15	M	う：：ん↓	粘土を千切る
16	M	そろっとガラス入れ よ：：かな：：	両手で粘土を丸める
17	O		両手で丸めた粘土を箱
18	M		に投入する
19	M	だめだこれ↓	両手で丸めた粘土を机 上に置く
20	O	なんで	机上に置かれた粘土球 を見る
21	M	しわしわーほら	机上の粘土球を拾い上 げてOの眼前に差し出 す
22	O	うん	Mに差し出された粘土 球を右手で受け取る

23	O		両手で粘土球を転がして表面の割れを消そうとする
24	O		粘土球の表面を見て割れの状態を確認
25	O	被せればいいじゃん	粘土球を新しい粘土で包む
26	M	手があっついんだもん↓	お玉でガラスを箱内に降りかける

活動①－2では、【発話 7】【発話 9】【発話 11】の段階で、M が箱に投入した粘土球の表面が滑らかでないと O が指摘した。これは O が、「作品の表面は加工による傷を残すことなく滑らかな表情に仕上げた方が良い」という、自身の経験からくる既成概念が顕在化した場面だと考えられる。また O の指摘に対して、【発話 10】では 1 秒間、【発話 13】では 24 秒間、M が沈黙し、【発話 14】【発話 15】では O が M の沈黙の理由を確認している。【発話 17】【発話 18】でも O と M は 7 秒間沈黙したが、この沈黙の多い展開は、O が自らの既成概念に依拠した指摘をしたことで、M が自らの行為（成形した粘土がひび割れるという造形上の個性）に対する拒否反応を増加させた場面だと見て取れる。更に、M の拒否反応は、【発話 19】【発話 21】の「ひび割れた粘土球を失敗物として除く発話と行為」で表面化し、最終的には【発話 26】の「手が熱いから上手くつくれない」という理由づけによってこの問題から回避しようとしたものと考えられる。

このような展開が活動の終盤に発生したことを加味すると、【発話 1】で見られた M の主体的な姿勢は、O の「他者の特性を受容しない非協同的な態度」そして「柔軟性を欠く既成概念を保守する姿勢」によって抑圧されたと考えられる。ここでは、「素材・技術・工程」にある「人と人／もの／ことの関係」を状況的に捉えられない O の見方が顕在化したといえる。

(2) 活動②〔作品No.8, 素材：白土・ガラス, 活動時間：15 分 53 秒〕

長辺約 2.5 cm, 短辺約 1 cm の小判型の粘土片を手でつくり箱へ投入、粉状のガラスを入れて粘土片同士の隙間を埋める。この工程を下から順次、O と M がその場の

表 4 活動②〔14：23－14：53 の場面〕

発 話			行 為
27	M	ねえチップがでかくなってるよ	粘土片を箱の中に投入する
28	O	えー	片手で持った粘土片を見る

29	O	あーそうだ	粘土片を箱の中に投入する
30	O	最初と最後で形がちがうね	粘土片を千切り箱に投入する
31	M	そそそそそそそ	粘土片を箱に投入する
32	M	あきた↑	粘土片を千切る
33	O	いや	粘土片を両手で潰し箱に投入する
34	O	いやなんか：：	粘土片を千切る
35	O	こーこっちを	右手で持った粘土片を眼前で振り示す
36	O	つく：：ることに意識を向けてるんじゃないかって：：	粘土片を両手で潰し右手の腕まくりをする
37	M	う：：ん↓	お玉を使いガラスを箱の中に投入する
38	O	こっちに意識を向けるようになってきた	箱の中を指さし粘土片を両手で潰す
39	M	あ：：そうそうそうこっちーそこ見てるよ	お玉を使いガラスを箱の中に投入する
40	M	同じ同じ	お玉でボールの中のガラスをすくう

状況と判断に気づきながら繰り返すつくり方を行った。

活動②では、【発話 27】で粘土片を不均一に成形していることを M に指摘された O が、【発話 29】【発話 30】で指摘された内容を O 自身の状況として認識している。これは、自分の視点に没頭して制作を行っていた O が、M の指摘により、無自覚に行っていた「粘土片を不均一に成形していること」を自覚し、活動①でみられた自分とは別な視点（状況の捉え方）ができるようになったことを示している。一方【発話 35】【発話 36】【発話 38】【発話 39】【発話 40】では、O と M が活動に没頭している時の体感について会話している。【発話 35】【発話 36】では活動が進むに連れて「粘土片の成形に意識を向けなくなった」ことが分かるが、これは「粘土を千切って粘土片（または粘土球）を成形し箱へ投入する」といった動作が身体に浸透してきたこと（学習）を示しているのではないだろうか。今回の協同制作の全ての記録を記載することはできないが、実際、活動②よりも前に行った作品No.1－No.6の協同制作では、制作者同士で了解していないにもかかわらず「均一な形をつくろう」とする無自覚な意思が働いている場面が散見された。これは、目の前で「作品」へと変化している箱内の粘土に注意を向けることよりも、制作者個人の手元で変化していて可視できる粘土片の形に注意が向いているという意味で、個別的な制作が展開されていたとも考えられる。しかし、「粘土を千切って粘土片（粘土球）を成形し箱へ投入する」つくり方が

身体に浸透しつつある活動②の段階では、制作者同士の行為が積み重ねられて形になる箱内の粘土に注意が向くようになってきた。これは「人と人／もの／ことの関係」に目を向ける協同的な「つくること」の観点から、制作者に具わると共に発話として表れはじめた場面だと考えられるのではないだろうか。

(3) 活動③〔作品No.9, 素材：白土・ガラス・トイレットペーパー, 活動時間：5分57秒〕

丸めたトイレットペーパー（以下、紙と記述）を泥漿（水で溶いた粘土）に浸すことで、直径約3cmの粘土塊をつくり箱に投入する。この工程を下方から順次、OとMがその場の状況と判断に気をつけながら繰り返すつくり方を行ったものである。

表5 活動③〔1:25 - 14:53の場面〕

発 話		行 為
41	O	泥漿に浸した紙を箱に投入する《ポコッ》
42	M	はーポコンッて音がする↑
43	M	泥漿に浸した紙を箱に投入する《ピチャ》
44	M	これさ
45	O	浸けて左手で一
46	M	えい↑あー
47	O	あーふふふ↑
48	O	出して丸めて浸ける↓
48	M	こ：：やって丸めて（）みよ
49	M	えいーピー
50	O	泥漿に浸した紙を箱に投入する《ポンッ》
51	O	ふふふふふ↑
52	M	音が立つよ
53	O	ポンッ
54	M	音がなかなか面白さを演出した

活動③では、【発話41】で粘土塊投入時に発生する音をOとMが初めて耳にしてから、「粘土から発生する音」

という素材の特性に注目するやりとりが展開された。【発話43】【発話49】【発話50】のように、《ポコッ》《ピチャ》《ポンッ》などの素材から発生する高音は、活動①活動②の時点から暗黙の了解であった「良い物をつくらなければいけない」という制作に対する姿勢を嘲笑するかのようで、OとMの肩の力を抜き緊張を緩和する起因となった。その証拠に、【発話51】におけるOの笑いのように、活動③では制作者の快感情の顕在化を表す発話が散見され、楽しい雰囲気の中で主体的に展開していることが確認できる。更に、この「つくること」を誘引した要素には、「丸めた紙を泥漿に浸して成形した粘土塊を箱に投入する」つくり方も挙げることができるだろう。活動①活動②では粘土を成形する際手指で直接に接触することで粘土球や粘土片をつくり、かつ、均一な形をつくらなければならないということが、柔軟さを欠く発話の展開となったと考えられる。そして、活動③における、泥漿に浸してできる粘土塊は、制作者による形のコントロールが難しく、意図を表出しにくいといえる。また、トイレットペーパーのロールから紙を千切る量だったり、紙を丸める指の力だったり、紙を粘土に浸す数秒の時間だったり、箱に投入する際の衝撃だったり、その時その場の状況の変化が活動③の中に多分に含まれている。粘土塊の在り様がその時その場の状況に応じて容易に変化する活動③ならではの要因は「均一な形をつくろう」とするOとMの意識を変化させ、状況に応じて行動しようとする（生きようとする）柔軟な身体をよみがえらせる効果があったのではないだろうか。また、このことが制作者に「生きられる空間」を感じさせることにつながった^{(註6)(註7)}といえるだろう。

5 関係を更新する「つくること」

状況に応じて「生きられる空間」を生きる人の在り方は、子どもの学びだけに見出されるものではなく、大人の「つくること」の場面においても見出されることが検証された。西野は「日頃よく見られる人間が状況を生きる在りよう」として次のように述べている。

（…略…）私たちは、既存の経験や知識を当てはめたり、応用することによっては解決できない新しい状況に出会うことがある。そのようなとき、私たちは、その状況の中に何らかの手掛かりを見つけようとして働きかける。そして、そこに埋め込まれている手がかりが私たちに働きかけるように行為のイメージなどを表出し、情報を与えてくれることがあるはずだ。

例えば、容器などに穴があいて水がもれるようになったとき、身近にそれをふさぐための接着剤（パテなど）がなかった場合、そこに布切れや紙などを丸めて詰めて、その場をしのぐ。そこでは、穴を埋

めるという状況と、そこにあった布と紙という材料の情報（パテの代わりになり得る可能性を示唆する）との関係のなかで、それを使用することにより、穴を埋めることができたわけである。⁽⁹⁾

西野が提示した例は、活動③におけるOとMにも同様に観察できたものと考えられる。手を加えることで変容していく粘土の形や感触（素材）、完成時の形態を構想しながら協議するつくり方（技術と工程）、既習の観念に囚われることなくその時々の場合に適應することで展開される制作者同士のやり取り（人と人との関係）。これらの‘素材・技術・工程’にある‘人と人／もの／ことの関係’が常に見直されて両者の関係を更新する「つくること」には、今日の日本で日常化している「無人格な空間」の中にも状況的に変化している要因を見定め「生きられる空間」へと更新する力（生きる力）を再認識する効果が期待できるのではないだろうか。

6 おわりに

以上、主体的・協同的に他者と関わることを可能にする協同制作には、‘素材・技術・工程’にある‘人と人／もの／ことの関係’を構築し「無人格な空間」を「生きられる空間」へ更新する意義があった。これを本論で探究した「つくること」の意義として捉えると、図画工作・美術科の授業などを通して幼い時期から「つくること」に触れ、日常を「生きられる空間」化する主体的・協同的な姿勢を養うことが、私たちの生活を謳歌することの一つの手立てになると考えられる。

昨今、文部科学省が「学習者が主体的・協同的に学ぶアクティブ・ラーニング」を推奨していることも、本論と近接した観点を基にする教育改革のように思えてならない^(註8)。

この教育改革をきっかけとして、今後の学校現場における学びは、子どもの主体的で協同的な学び合いを一層重視したものになるだろう。現行の美術教育実践、例えば造形あそびの場合、扱う素材や行為の提案が教師からなされることで、子どもの主体性や多様性に富む活動が行われることを期待するが、今後はこれを更に活発化させる授業の構成が必要になるといえる。そのためには、本論で省察した美術教育実践のように、教員養成課程において、将来教師となる学生が率先して課題を見付け、それを解決する方法や表現を自発的に創造することを体験できる実践は有効と考えられる。教師が「つくること」の‘素材・技術・工程’と、そこに生じる‘人と人／もの／ことの関係’を認識することを目指す本論の美術教育実践が、現行の美術教育実践と相乗効果を生むことにより、子どもたちの主体的で協同的な学び合いを更に深化させる図画工作・美術科へつながると考えている。

－ 註 －

1 藤澤英明・水島尚喜『図画工作・美術教育研究 第三版』教育出版, p.62, 2010 / 「教科の目標については、前の昭和52年版を継承するものであまり変わらない。しかし「造形的な創造活動の基礎的な能力を培う」が「～基礎的な能力を育てる」になった。これは、児童が自己の表現欲求や興味などを基に造形的な創造活動を通して満足させ、表現の喜びを味わわせることを重視した結果である。」と述べている。

2 高石次郎「＜こと＞の陶芸の在り方と認識」『大学美術教育学会誌』35, p.227, 2002 / 「陶芸には、①日常に用いる器、②古陶磁や骨董品、③〇〇焼という伝統的な地域産業としての陶産地、④生涯学習・社会教育などにおける陶芸教室、⑤様々な公募展に代表される美術としての陶芸などをあげられる。

そして、①から⑤では「楽しい」、「味わい」、「きれい」、「わびさび」、「高い・安い」、「古い・新しい」、「珍しい」、「上手・下手」などの形容詞を使って評価されることが多い。さらに、これらの形容詞によって、所有の安心や不安、満足や不満を作り、新たな言説としての価値を生み、経済的な流通が生み出されることになる。

また、人間の日常生活にあって、生きることに直接関わっていた陶芸の意味や価値がどんどん日常から遠のいて行くことになっているといえる。このことは、陶芸が＜こと＞性を削りながら＜もの＞化していくことといえるだろう。」と述べている。

3 上越教育大学と新竹教育大学（台湾）との国際交流企画として2012年から始まり、2016年の3回目では新たにカレル大学（チェコ）、内蒙古民族大学（中国）、西北師範大学（中国）が参加し、5大学により開催された。日本で行われた作品展示・研究発表は次の通りである。

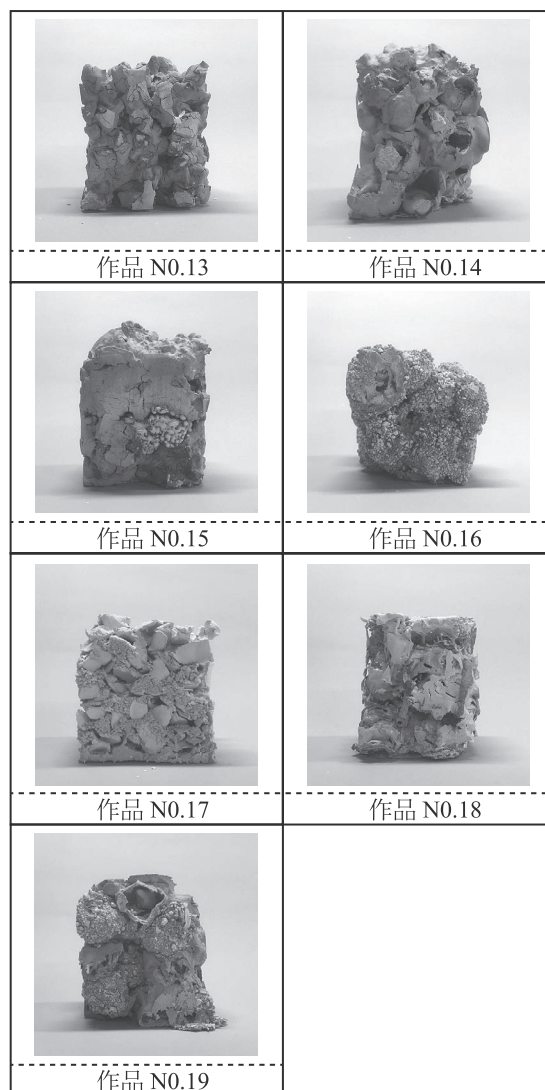
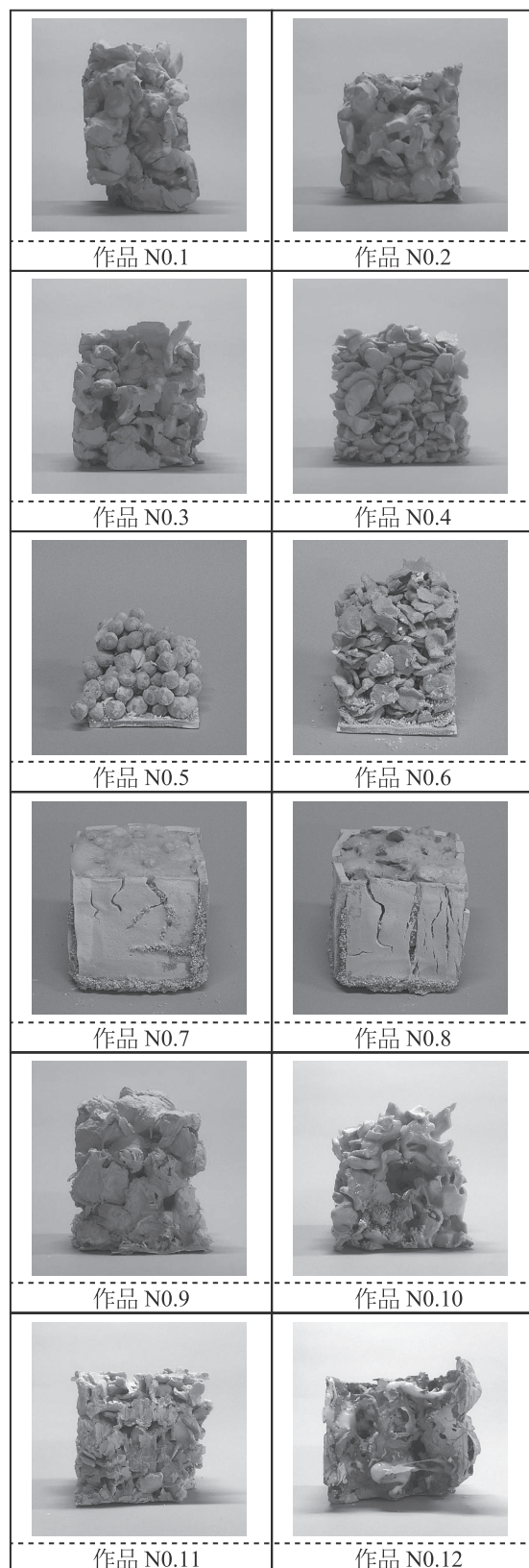
・作品展示：会場／あすとぴあ高田 ミュゼ雪小町（上越市）、期間／2016年2月13日－2月17日

・研究発表：会場／上越教育大学、日時／2016年2月22日、発表／上越教育大学・カレル大学・内蒙古民族大学

4 西阪仰『分散する身体 エスノメソドロジの相互行為分析の展開』勁草書房, pp.xvii－xxii, 2008 / 「各断片に用いられている記号」を参考に設定。

表記	意味
∴	音をのばす
〔	音の重なり
↑↓	音の上下
((○○○))	物理的に発生した音
()	不明瞭な音
—	音の途切れ

5 協同制作 19 個の作品一覧（上越教育大学芸術系コース（美術）2016 年国際交流展出品作品はNo. 4, No. 8, No. 12, No. 16）



- 6 O の‘素材・技術・工程’にある‘人と人／もの／ことの関係’を認識することの変化が読み取れる，協同制作後の感想。「ものをつくる時は理論や理屈に漠然と従う必要があると思っていました。実践を通して見た感じたりしたことを基に，理論や理屈の意味を実感しながらつくことで，学びの多い作品制作につながったと感じました。」
- 7 M にとっての協同制作の場が，快感情の発生する「生きられる空間」に更新されていったことが読み取れる，協同制作後の感想。「初め協議する時間の必要性が分からずとてももどかしかった。しかし，制作を繰り返すなかで，粘土の感触や投入時の音などに意識が向くようになり，後半は誰かと粘土で制作することを楽しめるようになりました。」
- 8 文部科学省『初等中等教育における教育課程の基準等の在り方について（諮問）』，2014／2016 年度前面改定及び 2020 年度本格実施予定の新学習指導要領について，中央教育審議会に諮問を行った（以下はその一部）。「必要な力を子供たちに育むためには，「何を教えるか」という知識の質や量の改善はもちろんのこと，「どのよ

うに学ぶか」という、学びの質や深まりを重視することが必要であり、課題の発見と解決に向けて主体的・協働的に学ぶ学習（いわゆる「アクティブ・ラーニング」）や、そのための指導の方法等を充実させていく必要があります。こうした学習・指導方法は、知識・技能を定着させる上でも、また、子供たちの学習意欲を高める上でも効果的であることが、これまでの実践の成果から指摘されています。」

－文 献－

- (1) 上野直樹『仕事の中での学習－状況論的アプローチ』東京大学出版会, p.160, 1999
- (2) 長野裕, 伊尾健二『金工の着色技法』理工学社, p.5, 2005
- (3) 長野裕, 伊尾健二『金工の着色技法』理工学社, p.2, 2005
- (4) 市川浩『＜身＞の構造』講談社, p.176, 2002
- (5) 市川浩『精神としての身体』講談社, pp.187-188, 1992
- (6) 市川浩『＜身＞の構造』講談社, p.153, 2002
- (7) 西野範夫「子どもたちがつくる学校と教育 第32回 状況を生きる子どもと造形遊び」『美育文化』11月号, p.45, 1998
- (8) 高石次郎「陶芸教育の再考と実践」『美術教育学研究』31, pp.119-126, 1999
- (9) 西野範夫「子どもたちがつくる学校と教育 第32回 状況を生きる子どもと造形遊び」『美育文化』11月号, pp.38-39, 1998

